Bemerkungen zum Rechtschreibungsunterrichte.

Von **Rich. Lange,** Rector in Hagen in Westf.

Das Schulmeisterkreuz! Welcher Lehrer kännte es nicht? Wer wird behaupten, dass es heute trotz aller methodischen Fortschritte unserer Zeit seine Schrecken verloren habe? Wieviel Tausende von Kollegen haben schon bei der Korrektur der Aufsätze je nach ihrem Temperament heimlich oder laut gewettert und geschimpft auf die „vertrackte Rechtschreibung!" Wie würde es den armen Jungen ergehen, wären sie jedesmal dem gestrengen Herrn Lehrer so zur Hand, wenn er dasitzt, um, wie *Heinrich Seidel* sagt, „mit bluttriefender Feder Böcke zu schlachten". Ich glaube, unsere schönen neuen Straflisten würden dann unheimlich schnell voll werden. Und wer etwa glaubt, es wäre so schlimm nicht, der frage einmal die Lehrer, die an den Fortbildungsschulen tätig sind, die wissen ein Lied davon zu singen; der vergegenwärtige sich einmal die Entschuldigungszettel, die seine Kinder ihm zur Schule bringen; der lese einmal die Briefe, die unsere Soldaten nach Hause schreiben. Haarsträubende Dinge kann man da erleben. Und wenn dann weiter etwa jemand gar der Ansicht wäre, es käme ja schliesslich doch auch nicht so sehr darauf an, ob die Kinder orthographisch schreiben können oder nicht, wenn sie nur sonst etwas können oder gelernt haben, dem müsste allerdings laut und energisch entgegnet werden: Es kommt *sehr* darauf an! Es gehört nach der unterrichtlichen Seite hin entschieden zu unseren wichtigsten Aufgaben, die Kinder zum Richtigschreiben zu bringen. Seit alter Zeit ist die Rechtschreibung gewissermassen als Gradmesser der Bildung angesehen worden, und wir dürfen uns daher nicht wundern, wenn hier und da in gewissen Kreisen die Volksschulbildung ein wenig über die Achsel angesehen wird. Ich glaube, es würde wenig Eindruck machen, wenn wir etwa einem Kaufmanne, der uns das von orthographischen Schnitzern wimmelnde Schreiben seines Lehrlings als Beweis vorzeigte, entgegenhalten würden, dass der Betreffende dafür aber sehr schön den Gedankengang dieses oder jenen Gedichtes angeben, dieses oder jenes „Musterstück" erklären und zergliedern kann. Doch genug davon, ich meine, die Volksschule hat die Pflicht, alles zu tun, ihre Zöglinge dahin zu bringen, dass sie ihre Briefe und Geschäftsaufsätze später orthographisch niederschreiben können, und wir Lehrer müssen dahin kommen, dass wir alle groben Verstösse, die unsere normal begabten Kinder nach der Entlassung aus der Schule gegen die Rechtschreibung begehen, *als ebenso viele Unterlassungssünden der Volksschule empfinden.*

Hand in Hand mit diesen Klagen über die mangelhaften Erfolge des orthographischen Unterrichts gehen die sich stetig mehrenden Klagen der Lehrer über das Fehlen eines allgemein anerkannten Lehrverfahrens, sowie über den Mangel an zweckentsprechenden Hilfsmitteln auf diesem Gebiete. In keiner anderen Disziplin tappen wir noch so im Dunkeln; in keinem Fache herrscht eine solche Verworrenheit, als im Rechtschreibeunterricht. Man hat in Lehrerkreisen das mehr oder weniger klare Empfinden, dass die Waffen, mit denen wir den Feind bekämpfen, zum Teil *stumpf* sind. Der ganze Betrieb des übrigen Unterrichts hat in den letzten Dezennien eine wesentlich andere Gestalt angenommen. An Stelle der stillen, schriftlichen Einzelbeschäftigung ist der straffe, geregelte Klassenunterricht getreten. Statt der mechanisch passiven Aufnahme des Unterrichtsstoffes fordern wir heute ein selbsttätiges, bewusstes Erfassen der Geistesnahrung. Nur im Rechtschreibeunterricht sind wir im wesentlichen auf dem Standpunkte der alten Schule stehen geblieben. Noch immer ist die Ansicht, dass es sich im Rechtschreibeunterrichte im wesentlichen um die mechanische Vermittlung von „Wortbildern" durch Buchstabieren und Abschreiben handele, die herrschende. Vermittelt Wortbilder! ist immer noch die Quintessenz der Rechtschreibemethodik. „Buchstabiert, schreibt ab! so lange, bis sich der Seele des Kindes ein festes, unauslöschbares Bild des Wortes eingeprägt hat!" rufen die Methodiker immer noch. Und noch neuerdings erklärt ein namhafter Methodiker das Abschreiben für *„das allerbeste orthographische Übungsmittel"*.

Allein die Praktiker, die nicht die verheissenen Früchte dieses vielgepriesenen Verfahrens sehen, werden doch allmählich misstrauisch gegen dieses Rezept. Das Buchstabieren sowohl wie das Abschreiben ist allgemach sehr in Misskredit gekommen, so dass sich die Zahl der Kollegen stetig mehrt, die diese Übungen sehr eingeschränkt oder ganz aus der Schule verbannt wissen wollen. Und doch sind diese beiden Mittel unstreitig die einzig richtigen, wenn jene Wortbildtheorie Recht hat. Sollte das nicht gegen dieselbe misstrauisch machen? — Es verlohnt sich wahrlich der Mühe, einmal zu untersuchen, ob und wie weit dieses Misstrauen berechtigt ist.

Bekanntlich war es Bormann, der in seinem Schriftchen: „Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt" diese Theorie zuerst aufstellte und begründete. Er sagt dort: „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie. Die Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts ist es, den Kindern dazu zu verhelfen, dass sie sich diese Physiognomie der Wörter sicher einprägen, welches natürlich vorzugsweise durch Vermittlung des Auges geschieht... Die Einprägung wird aber aufs kräftigste unterstützt, wenn das Kind angehalten wird, das, was es gelesen hat, wiederholt bis auf den Punkt richtig abzuschreiben."—Zur Begründung der Richtigkeit dieser Worttheorie ist oft auf die Tatsache hingewiesen wor-

den, dass die Kinder, wenn sie über die Schreibung eines Wortes im Zweifel sind, dasselbe zuvor mitunter auf das Löschblatt schreiben, um zu sehen, ob es seine richtige Physiognomie hat. Diese Beobachtung ist als ein wahres document humain für den Rechtschreibeunterricht betrachtet worden, und immer wieder wird sie als Argument ins Feld geführt, um die Richtigkeit dieser Theorie zu erweisen. Oder was beweist denn diese Tatsache *für den methodischen Betrieb* dieses Unterrichtsfaches? — Zugegeben, dass sich wie im Laufe der Zeit durch vieles Lesen und Schreiben schliesslich unserer Seele das Bild der Wörter fest einprägt, so dass wir es dem geschriebenen Worte schon ansehen können, ob es sein richtiges orthographisches Kleid hat. Aber ist denn damit auch nachgewiesen, dass es sich im Rechtschreibeunterricht nun darum handelt, durch Abschreiben und Buchstabieren dieses Wortbild in der Kinderseele zu erzeugen, oder dass der Rechtschreibeunterricht überhaupt direkt auf Erzeugung der Wortbilder hinarbeiten muss? Betrachten wir z. B. das Wort „Zelt". Wenn ich dieses Wort als „Zeld" geschrieben sehe, so erkenne ich allerdings sofort auf den ersten Blick auch ohne irgend eine Überlegung, dass das Wort falsch geschrieben ist. Aber ist nun damit erwiesen, dass ich das Wort „Zelt" nun so und so oft buchstabieren und schreiben lassen muss, bis sich der Seele des Kindes das Wortbild eingeprägt hat? Diese Frage stellen, heisst sie verneinen. Jeder Lehrer wird doch hier das Kind veranlassen, das Wort zu verlängern, um so *selbständig zu erkennen,* dass der Endlaut des Wortes ein „t" ist. *Um etwas anderes handelt es sich doch in diesem Worte nicht;* denn die übrigen Laute geben kaum zu Fehlern Anlass. Das ist hier doch der einzig naturgemässe Weg. Dieses Mittel setzt die Kinder in den Stand, gleich Hunderte von Wörtern richtig zu schreiben, wenn die entsprechenden planmässigen Übungen stattfinden. Oder wer wird bei den Wörtern „bringt" und „trinkt" Einprägung des Wortbildes verlangen?

Kommen wir hier nicht durch Bildung der Grundform viel schneller und sicherer zum Ziel? Denn es kann sich in diesen beiden Wörtern doch lediglich um das „g" und „k" handeln, die in der angeführten Form gleichlauten. Die übrigen Laute sind ohne weiteres klar. Überlegt sich das Kind, dass „bringt" von „bringen" und „trinkt" von „trinken" herstammt, so ist ihm auch die Schreibung der beiden Wörter sofort einleuchtend, ohne dass es das Wort buchstabiert und abschreibt.

Dieses Zurückführen auf die Grundform setzt das Kind in den Stand, nun auch in so und so vielen anderen derartigen Fällen auf die richtige Spur zu kommen, während durch Buchstabieren und Abschreiben immer nur das *eine* Wort geübt wird, und auch hier ist eine spätere Verwechselung keineswegs ausgeschlossen, da nicht das *Denken,* die *Selbsttätigkeit* des Schülers in Anspruch genommen worden ist, sondern lediglich eine mechanische Reihenbildung hervorgerufen wurde. Betrachten wir die Wörter „Krämer,

säumen, ändern, Ärmel". Diese Wörter bieten doch keine anderen Schwierigkeiten, als dass den Kindern unklar sein kann, ob sie hier ein „ä" oder ein „e" zu setzten haben. Werde ich nun wohl durch geistloses Buchstabieren und Abschreiben die Wortbilder vermitteln, oder ist es nicht besser und bildender, durch Ableitung dieser Wörter von „Kram, Saum, anders, Arm" die Kinder auf die richtige Schreibung zu führen? Die Antwort kann sich jeder selbst geben. Doch weiter. Es handelt sich um die Schreibung der Wörter: Haus, Häuser, Strauss, Sträusse, Fluss, Flüsse, fliesst, geflossen, verreist, zerreisst. Wer wird hier fordern: „Präge dir die Wortbilder ein!" Wie sicher kann ich hier durch geeignete Unterweisung die Kinder bald dahin bringen, die Schreibung dieser *und aller anderer Wörter* mit „S"-Lauten *selbständig* zu begründen, indem sie sprechen: „*Haus* wird mit „Schluss-s" geschrieben; denn das „s" steht am Schlusse einer Silbe. *Häuser* wird mit „langem s" geschrieben; denn das „s" steht am *Anfange* einer Silbe. *Strauss* wird mit „ss" geschrieben; denn der Endlaut wird in der Verlängerung scharf gesprochen. Bei *Sträusse* bleibt das „ss"; denn das Wort wird lang gesprochen. — Bei *Flüsse* wird das „sz" in „ss" verwandelt; denn das „ü" wird kurz gesprochen, — *verreist* wird mit „st" geschrieben; denn es stammt von *verreisen;* — *zerreisst* wird mit „szt" geschrieben; denn es stammt von *zerreissen.* Wer kann angesichts dieser klaren Regeln über die S-Laute, die nur eine verschwindend kleine Anzahl von Ausnahmen haben (z. B. Firnis, Atlas, Iltis, die Endung „nis" etc.) noch fordern, dass die Kinder diese Tausende von Wörtern, in denen es sich um Schreibung des „S"-Lautes handelt, sich nach ihren Wortbildern mechanisch einprägen sollen? Es ist dies gerade eine Unmöglichkeit. Übe ich in methodisch geordneter Weise diese Regeln an der Hand *einer grossen Menge von Beispielen* gründlich durch, so setze ich die Kinder in den Stand, *mit bewusster Sicherheit* diese Wörter richtig zu schreiben. Dann hat das Kind nicht nötig, das Wort „Flüsse" erst aufs Löschpapier zu schreiben, um zu erkennen, dass es nicht „Flüsze" schreiben darf, da das so „komisch" aussieht. Tut es das dennoch, so ist dies ein Zeichen, dass das Kind nicht *weiss,* dass nach kurzen Vokalen das „sz" bei der Verlängerung in „ss" verwandelt wird. Es handelt sich weiter um die Schreibung der Wörter „Satz, Kranz, Kreuz, sitzt, glänzt" etc. Wie klar und durchschlagend ist hier die Regel: „Nach Mitlauten und Doppelselbstlauten steht kein „tz"! Heisst es nicht geradezu mit Steinmassen kämpfen, wenn man hier verlangt, dass die Kinder die Wörter so lange buchstabieren und abschreiben, bis sie das „Wortbild" erfasst haben? Wie schnell und sicher kann ich die Kinder dagegen durch obige Regel in den Stand setzen, die Wörter, in denen ein „z" oder „tz" vorkommt, richtig zu schreiben!

Das richtig geschulte Kind *weiss,* dass es nicht „Schranck" schreiben darf, da dem „k" ein Mitlaut vorhergeht. Es *weiss,* dass „Fabrik, Musik, Insekt" etc. nicht mit „ck" geschrieben werden, da es Fremdwörter sind.

Es *weiss,* dass es nicht „gehben" schreiben darf, da das Dehnungs-h nur vor l, m, n und r steht. Es *weiss,* dass *spülen ohne* „h" geschrieben wird, da *mehrere* Mitlaute am Anfang stehen. Ebenso bei den Wörtern: *Schale, Scham, Schar, Schere, schonen, Schonung, schon, schön, schmal, schmoren, Schwan, Schwert, schwer, Span, Spur, Spule, spülen, Sporen, spüren, sparen, Strom, Blume, Flor, Flur, Kram, Krone, Plan, Gram, grün, Qual, quer.* (Pf und St. gelten hier nur für einen Laut.) Es kennt auch die wenigen Ausnahmen: „Strahl, Drohne, prahlen, Strähne". Das richtig geschulte Kind *weiss,* dass in den Wörtern „Frühling, steht, Draht" etc. das „h" *kein Dehnungszeichen,* sondern ein selbständiger Laut ist, der in „frühe, stehen, „drehen" hörbar wird. Es *weiss,* dass „heilig" mit „g" und „freilich" mit „ch" geschrieben wird; denn es hat an vielen Beispielen geübt, den Stamm solcher Wörter zu suchen, und danach die Endung zu bestimmen. In allen diesen Fällen können die Kinder bei entsprechender Schulung durch richtige Lautauffassung, durch Ableitung und Anwendung von Regeln das Richtige *durch eigenes Nachdenken finden.* „Aber die vielen Ausnahmen", höre ich sagen.

„Die zahlreichen Wörter, die von der Regel abweichen?" Nun vorerst sei bemerkt, *dass die orthographischen Unregelmässigkeiten in unserer Sprache tatsächlich weit geringer sind, als vielfach angenommen wird.* Die Zahl der Wörter, deren Schreibung die Kinder nicht durch richtige Lautauffassung, durch Ableitung und durch Anwendung einer Regel erkennen können, ist in der Tat verhältnismässig *gering.* J. Mohr hat berechnet, dass bei 68,5% aller Wörter die Schreibung lauttreu ist, deren Schreibung also auf richtiger Lautauffassung beruht; bei 26,8% kann die Schreibung durch Anwendung der orthographischen Regeln bestimmt werden, so dass also hiernach für die tatsächlichen Unregelmässigkeiten nur noch 4,7% übrig blieben. Nehmen wir auch getrost einen höheren Prozentsatz an, so ist doch die Zahl der Wörter, die orthographische Unregelmässigkeiten zeigen, im Verhältnis zu den übrigen jedenfalls als sehr *niedrig* anzusehen. Aber es gibt solche; das lässt sich nicht bestreiten. Die Schreibart der Wörter wie „holen, Witwe, Stadt, stets, Axt" u. s. w. lässst sich in der Schule nicht begründen. Auch die Fälle, in denen uns die etymologische Ableitung irre führt, wie z. B. bei *Eltern, ausmerzen,* sind zu berücksichtigen. Was soll denn hier geschehen? Müssen wir hier zu den primitiven Mitteln des Buchstabierens und Abschreibens greifen, um die Schreibart dieser Wörter dem Gedächtnis einzuprägen? Nun, es sind doch bei obigen Wörtern keineswegs *sämtliche* Laute unregelmässige, sondern es sind hier wie bei den meisten andern Wörtern nur immer *ganz bestimmte Laute,* deren Schreibung den Kindern Schwierigkeiten macht. Bei dem Worte Stadt ist es das „dt"; bei holen das fehlende „h"; bei Witwe die fehlende Verdopplung des „t"; bei stets das „ts"; bei Axt das „x". Auf *diese Laute* müssen wir das Augenmerk der Kinder richten. Es gilt also,

diese Wörter, deren Schreibung von der Regel abweicht, zu *lernen* und zwar *unter absichtlicher Erfassung ihrer orthographischen Eigentümlichkeit.* Behandle ich das Kapitel von der Dehnung durch „h", so werden die Wörter, in denen das „h" der Regel zuwider fehlt, fest eingeprägt. Das sind nicht allzu viele. Es kämen, von kleineren Formwörtern abgesehen, etwa folgende in Betracht: holen, malen, Denkmal, einmal, Öl, Pol, Polen, Salzsole, Kamel, Name, nämlich, Same, Dom, Dame, Ton der Geige, Zone, Person, empor, geboren, Kur. Die Kinder müssen imstande sein, diese Wörter, soweit sie für die betreffende Unterrichtsstufe in Betracht kommen, anzugeben. Ebenso werden die wenigen Wörter mit dt, ts, und x nach ihrer orthographischen Eigentümlichkeit fest eingeprägt. Die Kinder müssen mit Sicherheit angeben können: Stadt, verwandt, gewandt, gesandt u. s. w. werden mit „dt" geschrieben; bereits, stets, vorwärts u. s. w. mit „ts"; Axt, Hexe, Nixe mit „x"; Quelle, Qual, Qualm mit „Qu"; Vater, Vogel, Vers, Vieh u. s. w. mit „V"; Pferd, Pflug, Pflanze mit „Pf". Diese Wörter werden *unter Mithilfe der Klasse* zusammengestellt, an die *Wandtafel* geschrieben, *oft gelesen,* aufgeschrieben, nötigenfalls zu Hause eingeprägt, nachher aufgezählt und niedergeschrieben, wobei natürlich die Reihenfolge gleichgültig ist. Auf diese Weise kommen wir viel schneller und sicherer zum Ziel, als wenn wir stets jede einzelne Wortphysiognomie durch Buchstabieren und Abschreiben einprägen wollten. *Immer ist das Augenmerk der Kinder auf den einen fraglichen Laut zu richten, dessen orthographische Eigentümlichkeit erfasst werden soll.* Beim Buchstabieren und Abschreiben dagegen wird ihre Aufmerksamkeit von sämtlichen Lauten gleichmässig in Anspruch genommen, und der Nutzen ist infolgedessen trotz des grossen Zeitaufwandes sehr gering. Statt also das Wort „geboren" buchstabieren oder abschreiben zu lassen, lasse ich einfach sagen: „geboren" wird ohne „h" geschrieben; denn *darauf* kommt es bei diesem Worte lediglich an. Die andern Laute kommen nicht in Betracht. Ist es nicht geradezu eine Zeitverschwendung, sprechen zu lassen: „Einwohner — grosses E, i, en, we, o, ha, en, e, er"? Wird der Junge das Wort nun nach seiner orthographischen Eigentümlichkeit sicher erfasst haben, und wenn er es auch fünfmal buchstabiert hat? — Wer hätte es noch nicht erlebt, dass das „h" schliesslich gegebenenfalls doch noch ausgelassen wird. Und das ist auch erklärlich. Dieser langatmige Lautschwall verhindert es nur zu leicht, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder auf den *einen Laut konzentriert,* auf den es in diesem Worte einzig und allein ankommt, nämlich auf das „h". Ist es da nicht viel richtiger, sprechen zu lassen: „Einwohner" wird mit „h" geschrieben? Denn die andern Laute sind alle zweifelfrei und können kaum verfehlt werden, von der Grossschreibung des Wortes abgesehen. Das Buchstabieren sellt sich als *ein mechanisches Ablesen von Buchstaben dar,* durch das gar wenig erreicht ward. *Darum sollte das Buch-*

stabieren des ganzen Wortes durch ein Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die orthographische Eigentümlichkeit des Wortes ersetzt werden.. Auf diese Weise wird der Blick der Kinder für die Erfassung des charakteristischen Lautes geschärft, und sie gewöhnen sich beim Lesen daran, zur Steigerung ihrer Sicherheit im Rechtschreiben sich die Worte stets auch auf ihre Schreibung hin anzusehen.

(Schluss folgt.)

Pädagogische Steckenpferde.

Eine Weihnachtsträumerei von **E. K.**, Cincinnati, O.

Während der poesievollen Weihnachtsvakanz sass ich an einem stillen Nachmittage allein vor meinem Tannenbäumchen und beschaute träumerisch den bunten Flitter, der von den grünen Zweigen hing. Gerade vor mir baumelte ein niedliches, aus Holz geschnitztes Steckenpferdchen — es war einstens für meinen Jüngsten bestimmt. Als ich länger hinsah, da schien auf einmal das Bäumchen zu wachsen; es wurde schnell ein stattlicher Baum, und seine Zweige waren ganz behangen mit Steckenpferden, nichts als Steckenpferde, grosse und kleine, in allen Farben und Formen. Beim näheren Betrachten fand ich gar, dass es lauter *pädagogische Steckenpferde* waren, die mir alle sehr bekannt vorkamen. Sie nickten mir auch alle vertraulich zu, denn es waren ja die lieben „hobbies", die seit meiner schulmeisterlichen Laufbahn in den hiesigen Volksschulen von den jeweiligen Ober-Reitknechten, auch Superintendenten genannt, und ihren Assistenten schlecht und recht geritten wurden.

Plötzlich fingen die Tierchen an zu sprechen, alle auf einmal; jedes wollte seine Lebens- und Leidensgeschichte erzählen. „Halt!" gebot ich strenge, „das geht nicht — eines nach dem andern — ganz oben wird angefangen." Da droben am Gipfel, meistens lahm und verkrüppelt und kaum noch erkenntlich, baumelten die zahlreichen Steckenpferdchen eines früheren politischen Ringmeisters, die er beinahe alle vom pädagogischen Zirkus in Chautauqua bezog. Das älteste davon, es hiess *„Prozent-Prüfung"*, ein steifes pedantisches Vieh, begann traurig: „Mein Reitknecht hat mich seiner Zeit selbst gross gezogen und mich darum auch stets mit Vorliebe geritten. Das war in der guten alten Zeit, als man noch die Schüler und Lehrer jährlich viermal strenge und exakt bis auf ein Zehntel Prozent examiniert und taxiert hat. Da wusste man ganz genau, was jeder Schüler und auch jeder Lehrer wert war. Aus Pietät reiten mich jetzt noch einige ganz alte Prinzipale, aber bei den jüngeren bin ich unbekannt und verachtet. O, diese undankbaren Fortschrittler!"